

**ANÁLISIS DE LAS PREFERENCIAS DE INTERACCIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA DEL ALUMNADO GAL-LEGO EN FUNCIÓN DE LA EDAD, GÉNERO Y ETAPA EDUCATIVA****Rubén Navarro-Patón<sup>1</sup>, Miguel Cons-Ferreiro<sup>1</sup>, Cesar Díaz-Liz<sup>1</sup>, Catalina Gili-Roig<sup>2</sup>****Universidade de Santiago de Compostela<sup>1</sup>, España; Universidad de A Coruña<sup>2</sup>, España**

**RESUMEN:** El objetivo de este estudio fue determinar las preferencias de interacción social del alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria en educación física en función de la edad, etapa educativa y género. La muestra estuvo constituida por 597 estudiantes de entre 9 y 16 años, de los cuales 256 eran de Primaria y 341 de Secundaria; 301 niños (50.4%) y 295 niñas (49.6%). Se realizó una recogida de datos a través de la Escala Graupera/Ruiz de preferencias de interacción social en Educación Física (GR-SIPPEL). Los resultados obtenidos mostraron diferencias estadísticamente significativas en el factor de etapa educativa en cooperatividad ( $p < .001$ ), competitividad ( $p < .001$ ), individualismo ( $p < .001$ ) y afiliación ( $p < .001$ ). En cuanto al género, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en competitividad ( $p < .001$ ), individualismo ( $p < .001$ ) y afiliación ( $p = .031$ ) siendo más alta en niños que en niñas. Los escolares muestran una mayor preferencia por la cooperación y afiliación en Educación Primaria siendo mayores en las niñas y por la competición y el individualismo en Educación Secundaria siendo mayores en los niños.

**PALABRAS CLAVE:** Competición; Cooperación; Afiliación; Individualismo; Educación física.

**ANALYSIS OF PREFERENCES OF SOCIAL INTERACTION ON PHYSICAL EDUCATION OF GALICIAN STUDENTS ACCORDING TO AGE, EDUCATIONAL STAGE AND GENDER**

**ABSTRACT:** The aim of this research was determining social interaction preferences of Primary and Secondary Education students in physical education according to educational stage, age and gender. The sample consisted of a total of 597 students from 9 to 16 years old, of whom 256 were Primary Education and 341 of Secondary Education; 301 were boys (50.4%) and 295 were girls (49.6%). The data collection was conducted through to the Graupera/Ruiz scale of social interaction preferences in Physical Education (GR-SIPPEL). The results obtained showed significant statistical differences in the stage factor in cooperativity ( $p < .001$ ), competitiveness ( $p < .001$ ), individualism ( $p < .001$ ) and affiliation ( $p < .001$ ). Regarding gender, there were statistically significant differences between boys and girls in competitiveness ( $p < .001$ ) in individualism ( $p < .001$ ) and in affiliation ( $p = .031$ ) being higher in boys than girls. Schoolchildren have a greater preference for cooperation and affiliation in Primary Education, being higher in girls and for competition and individualism in Secondary Education, being higher in boys.

**KEY WORDS:** Competitiveness; Cooperatively; Affiliation; Individualism; Physical education

**ANÁLISE DAS PREFERÊNCIAS DE INTERAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ALUNOS GALEGOS DE ACORDO COM A IDADE, NÍVEL DE ENSINO E GÉNERO**

**RESUMO:** O objetivo deste estudo foi determinar as preferências de interação social do aluno de Educação Primária e Educação Secundária em educação física de acordo com a idade, nível de ensino e gênero. A amostra esteve constituída por 597 estudantes de 9 a 16 anos, dos quais 256 foram de educação primária e 341 do ensino secundário; 301 meninos (50.4%) e 296 meninas (49.6%). Os dados foram coletados através da Escala Graupera/Ruiz de preferências de interação social na Educação Física (GR-SIPPEL). Os resultados obtidos mostraram diferenças estatísticas significativas no fator cooperatividade ( $p < .001$ ), competitividade ( $p < .001$ ), individualismo ( $p < .001$ ) e afiliação ( $p < .001$ ). Em relação a gênero, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre meninos e meninas em competitividade ( $p < .001$ ), individualismo ( $p < .001$ ) e afiliação ( $p = .031$ ) sendo mais alta em meninos que em meninas. Os alunos mostram uma maior preferência pela cooperação e afiliação em Educação Primária sendo maiores nas meninas e pela competição e o individualismo em Educação Secundária sendo maiores nos meninos.

**PALAVRAS CHAVE:** Competição; Cooperação; Afiliação; Individualismo; Educação física

Manuscript recibido: 18/03/2019  
Manuscript aceptado: 28/04/2019

Dirección de contacto: Rubén Navarro-Patón, Facultad de Formación de Profesorado. Avda, Ramón Ferreiro sn. 27001-Lugo.  
Correo-e: ruben.navarro.paton@usc.es

La dinámica actual en gran parte de la sociedad, así como de la educación, viene caracterizada por el panorama que, las grandes potencias industriales pretendieron crear para seleccionar a los más aptos o mejor preparados, de tal manera que todos compitamos contra todos, con la meta de conseguir mayor éxito que nadie (Rueda, Schmelkes y Díaz-Barriga, 2014). Hoy en día, la evolución tecnológica y el consumismo mueven también a las personas en esta dirección, buscando y luchando de manera constante por ser los mejores, sin importar el que y el cómo para ello (Martínez y Moreno, 2015), reduciendo el compromiso social y dando paso al individualismo y la competitividad (Ordorika y Lloyd, 2014). A pesar de ello, en la sociedad multicultural, global y plural en la que estamos viviendo, debemos aprender a convivir, relacionarnos e interactuar en situaciones diversas con personas muy diferentes, por lo que el desarrollo de las habilidades sociales, que permiten adaptarnos a este contexto, es clave (Monzonís y Capllonch, 2014).

Por ello, en los últimos años, el estudio de estas habilidades ha experimentado

un notable auge (Carrillo, 2015), ya que parece ser que la interacción social es una necesidad vital del ser humano (Caballo, 2007). En este sentido, la comunidad científica ha comenzado su estudio de una manera más profunda tratando de entender cómo se produce un determinado comportamiento social ante una determinada situación, y lo que es más importante, cómo poder aplicar esto al aprendizaje y conductas infantiles (Carrillo, 2015) ya que, aunque en la actualidad no existen datos concluyentes sobre cómo y cuándo se adquieren las habilidades de interacción social, la infancia es considerada, sin lugar a dudas, una etapa crucial para ello (Monjas y González, 2000).

En esta línea, la vigente legislación educativa española, mediante la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 (LOMCE, 2013) señala en su preámbulo que la educación debe facilitar el desarrollo personal y la integración social. Siguiendo con esta idea, en el ámbito educativo, el desarrollo de las habilidades de interacción social adquiere un gran valor en la evolución del niño y su desempeño en diferentes situaciones que puedan producirse

en la infancia, pero también de las que tenga que afrontar en la edad adulta. Siguiendo las indicaciones del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en España, describe el establecimiento de las competencias “supone una nueva visión en la que se combinan habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (R.D. 126/2014, p. 19350). Lo mismo sucede con la enseñanza secundaria, pues el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en España, también aboga por el trabajo de las siete competencias clave y su integración en las diferentes áreas o materias. Haciendo una reflexión más profunda sobre el currículo, Muñoz (2014) señala que el conjunto de actividades programadas debe plasmar las expresiones culturales de la sociedad contemporánea, y principalmente, en referencia a las habilidades de interacción social, hallamos que las propias tareas y actividades, así como la acción docente, deben posibilitar la colaboración, la relación con los demás, el trabajo en equipo, el respeto para con los demás, la resolución dialogada de los conflictos, el desarrollo de la iniciativa individual y los hábitos de superación y esfuerzo, todo ello, siempre mediante la asunción de las normas y reglas establecidas.

Dentro del ámbito educativo, conseguir estas conductas anteriormente citadas en los niños y jóvenes, es uno de los objetivos prioritarios (Muñoz, Carreras y Braza, 2004), siendo los problemas conductuales y las relaciones psicosociales un aspecto común en todas las áreas curriculares (Ishee y James, 2004). En relación a la adquisición de las habilidades de interacción social, Betina y Contini (2011), señalan la existencia de una predisposición biológica en la destreza de los sujetos hacia ella. Sin embargo, la mayoría de investigaciones apuntan que su desarrollo depende fundamentalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje de cada individuo (Caballo, 2007; Fernández, 1999; Monjas, 2002; Raga y Rodríguez, 2001). En educación física estas interacciones cobran especial interés, ya que la interacción con los demás es una de las claves para el desarrollo de las tareas, así como uno de los alicientes en cuanto a los aspectos didácticos. Sin embargo, como señalan Ruiz, Graupera, Moreno y Rico, (2010), pese a que el análisis de la literatura denota la preferencia por las técnicas pedagógico-didácticas cooperativas y su influencia en el rendimiento, normalmente no se presta atención a las preferencias del alumnado en esta cuestión. Estas preferencias pues, se podrían analizar y aprovecharlas para ofrecer una programación consecuente que pueda potenciar esas interacciones y mejorar el aprendizaje del alumnado.

Basándonos en las estructuras sociales que se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares, estas tienen cuatro organizaciones sociales básicas para las tareas: Cooperativa, competitiva, individualista (Johnson, 1981) y afiliativa (Kinchin, 2006), siendo definidos de la siguiente manera: (1) Cooperativa: se da esta organización de las tareas cuando los objetivos de los estudiantes están vinculados, y un estudiante logra sus objetivos cuando los otros miembros del grupo también los logran, de tal manera que los resultados de cada uno afectan a los otros miembros en una manera positiva. (2) Competitiva: se da esta situación cuando los objetivos y resultados de cada uno de los miembros de un grupo no están conectados entre sí. Si un miembro del grupo consigue sus objetivos, no significa que los otros componentes lo hagan, de tal manera que cada uno compite con los otros e intenta lograr el mejor resultado para sí mismo. (3) Individualista: en esta situación de aprendizaje no existe lazo alguno entre los miembros del grupo, de tal manera que, si un miembro logra sus objetivos, no impide al resto conseguir los suyos. La característica principal de este tipo organización de las tareas es la progresión individual frente la cooperación entre los miembros del grupo. (4) Afiliativa: esta estructura social hace referencia al sentimiento de pertenencia al grupo de tal manera que esta ayuda a los estudiantes a construir una identidad grupal, a la toma de decisiones grupales y trabajar hacia objetivos comunes (Metzler, 2005).

Llegados a este punto, parece claro que las habilidades de interacción social y las habilidades sociales son claves en el desarrollo del ser humano y traen aparejados un número de beneficios grande. De hecho, los últimos estudios en este ámbito en educación física, revelan que una correcta utilización de las interacciones sociales, favorecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes (González, Rivera y Trigueros, 2014). Repasando la literatura científica referida

a este tema, debemos decir que, la evidencia hasta la fecha, en relación a las interacciones y habilidades sociales del alumnado en educación física, es escasa, y los estudios existentes se han centrado en el uso del aprendizaje cooperativo para mejorar el desarrollo social (i.e. Orlick, 2006) y como este aprendizaje cooperativo influye en los logros del alumnado (Barrett, 2005; Dyson, 2001, 2002) y en muy pocos casos, sólo en Educación Secundaria, se ha indagado sobre la opinión del alumnado en cuanto a considerarse más o menos individualistas, cooperativos o competitivos (Ruiz, Graupera, Rico y Mata, 2004; Ruiz, et al., 2010). Aunque existe una escasez de estudios que exploran a los escolares en el contexto de la educación física (Ruiz, et al., 2010), los resultados de estudios e investigaciones hacen constar la fuerte imbricación entre competencia social y la adaptación social, académica y psicológica en la niñez, apoyando la necesidad de tratamiento de estas habilidades (Carrillo, 2015). Por otro lado, se ha demostrado que niños y niñas son socializados para pensar, relacionarse y actuar de maneras diferentes y estereotipadas, al igual que el tipo y la frecuencia de actividad física realizada por unos y otras (Gill, 2000), de tal manera que las niñas tienden a ser más cooperativas, empáticas y solidarias que los niños (Farver y Branstetter, 1994, González, et al., 2014), tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria (Barrett, 2005; Calvo, González, y Martorell, 2001; Dyson, 2001, 2002; Graupera, 2007).

A pesar de la investigación en el campo de las preferencias de interacción social de los escolares, en la evidencia científica existente respecto a la competitividad, cooperatividad, individualismo, afiliación y educación física, no se han encontrado investigaciones que la evalúen las opiniones o percepciones de los estudiantes sobre estas, ni conjuntamente en alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en Galicia, ni que estudien su evolución según la etapa educativa y el género y sus diferencias para comprender las relaciones y posibilitar una mejora notable en las condiciones de enseñanza-aprendizaje.

En virtud de lo comentado anteriormente, el objetivo de este estudio fue determinar las preferencias de interacción social del alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria en educación física en función de la edad, etapa educativa y género en Galicia.

## MATERIAL Y MÉTODO

### Diseño

Con el objetivo de dar una respuesta eficaz y útil al objetivo propuesto en la investigación, se efectuó un diseño no experimental, de tipo descriptivo observacional comparativo de corte transversal (Ato, López y Benavente, 2013), en tanto que se han descrito las variables dependientes (Cooperatividad, competitividad, individualismo y afiliación) y comparado en función de la edad, etapa educativa y género.

### Participantes

La selección de la muestra para la investigación fue de tipo no probabilístico y por conveniencia, según los sujetos a los que se tuvo acceso, por proximidad geográfica y voluntariedad de participación. Un total de 597 estudiantes de Educación Primaria (n=256) y Educación Secundaria Obligatoria (n=341) participaron en este estudio, de los cuales 301 fueron niños (50,4%) y 296, niñas (49,6%); Edad = 12,38, DE = 2,39 que se encontraban escolarizados en distintos centros de las provincias A Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra.

### Instrumento

El instrumento empleado fue la Escala Graupera/Ruiz de preferencias de interacción social en Educación Física (GR-SIPPEL) (Ruiz, et al., 2010). Esta escala incluye una serie de datos contextuales iniciales donde se requiere cubrir unas cuestiones que versan sobre el curso, edad y género. Dicha escala está compuesta por 28 ítems precedidos por el enunciado “Durante las clases de Educación Física...”. Los ítems se establecen en una escala tipo Likert (donde 1 significa “Muy en desacuerdo”; 2 es “Algo en desacuerdo”; 3 es igual a “Bastante de acuerdo” y 4 significa “Totalmente de acuerdo”). La escala consta de las siguientes cuatro dimensiones o factores: cooperatividad (por ejemplo: “Me gusta participar en trabajos de grupo”), competitividad (“Intento ser el/la mejor del equipo”), individualismo (“Mi mejor manera de hacer las cosas bien es hacerlas solo”) y afiliación (“Sólo me siento bien cuando trabajo en equipo”).

## Procedimiento

Para poder llevar a cabo este estudio, en primer lugar, se proporcionó información detallada sobre el mismo y su objetivo, solicitando colaboración a diferentes centros educativos de las 4 provincias gallegas. Asimismo, se pidió permiso a los padres, madres y/o tutores legales de los sujetos participantes. Consecuentemente, sólo participaron en el estudio aquellos alumnos con la pertinente autorización por escrito de sus responsables legales. Durante su participación en el estudio, los sujetos fueron tratados de acuerdo a lo establecido en la declaración de Helsinki, destacando el respeto al derecho de confidencialidad y anonimato de los escolares que han participado en el estudio ya que los datos han sido tratados estrictamente para fines científicos.

El instrumento, el cuestionario Graupera/Ruiz de interacción social (Ruiz, et al., 2010), fue aplicado por los investigadores durante una sesión de EF, en la instalación escolar de cada centro. Intentando evitar posibles interferencias en las respuestas del alumnado, se le pidió al docente que no estuviese presente durante la aplicación del cuestionario.

Se procedió ofreciendo una breve explicación inicial sobre el contenido del cuestionario y resolviendo las dudas existentes. Después de esto, se concedió un tiempo máximo de 20 minutos para dar respuesta a dicho cuestionario.

## Análisis estadístico

Para comprobar la validez y confiabilidad de la GR-SIPPEL se realizó un análisis factorial confirmatorio empleando el método de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de bootstrapping y se calculó el Alfa de Cronbach ( $\alpha$ , Tabla 1) para cada factor a partir del estudio de Graupera, et al. (2010). Los supuestos de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov), fueron comprobados en los distintos análisis realizados e indicaron que se cumplía el supuesto de normalidad de los datos. Se analizó la bondad de ajuste del modelo a través de un conjunto de los siguientes índices: ratio entre chi cuadrado y grados de libertad ( $\chi^2 / gl$ ), considerando aceptables valores mayores de 3 (Bentler, 1989); el CFI (Comparative Fit Index) y TLI (Tucker-Lewis Index), que indican un ajuste aceptable con valores mayores o iguales a .90 (Schumacker y Lomax, 1996); y el RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) y SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), que se consideran aceptables valores inferiores o iguales a .08 para el RMSEA y SRMR (Browne y Cudeck, 1993; Hu y Bentler, 1999).

Posteriormente se calcularon los valores descriptivos, para la caracterización de los participantes en esta investigación, (media y desviación estándar) de las variables incluidas en el estudio, así como también las correlaciones bivariadas, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, la asimetría y la curtosis. Posteriormente, se analizó la confiabilidad de las diferentes subescalas mediante el coeficiente alfa Cronbach (Tabla 2). A continuación, se efectuó un análisis de la varianza (ANOVA) para analizar el efecto del factor inter-sujetos edad sobre las dimensiones del GR-SIPPEL, empleando el estadístico de Tukey, que permite evaluar la significación por pares. Posteriormente, se hizo un MANOVA para cada variable dependiente estudiada, con dos factores inter-sujetos, siendo un primer factor la etapa educativa (Educación Primaria-Educación Secundaria Obligatoria) y un segundo factor, la variable género (hombre-mujer). La potencia estadística se calculó mediante " $\eta^2$ " parcial. Se estudiaron también los efectos principales y la interacción entre variables, empleando el estadístico de Bonferroni para evaluar la significación de las mismas y controlar el error de tipo I en las comparaciones a posteriori. Los análisis fueron realizados mediante el paquete estadístico de software para las ciencias sociales (SPSS, v. 22.0 para Windows, Armonk, Nueva York) y el paquete estadístico para las ciencias sociales Amos (SPSS - Amos, v. 24.0,

Chicago, EE. UU.); el nivel de significación estadística fue establecido en  $p < 0.05$  con una confianza del 95%.

## RESULTADOS

### Análisis descriptivo, de confiabilidad, correlaciones bivariadas y Análisis Factorial Confirmatorio.

En la tabla 1, se muestran los estadísticos descriptivos de las variables utilizadas, el análisis de la confiabilidad y su correlación. Los resultados del análisis de confiabilidad vinieron a mostrar valores adecuados en todas las dimensiones estudiadas. Los resultados de la prueba de normalidad, revelaron una distribución normal en cooperatividad ( $p = .054$ ); afiliación ( $p = .090$ ), individualismo ( $p = .102$ ) y competitividad ( $p = .076$ ).

El análisis de la validez factorial del instrumento arrojó unos índices de ajuste adecuados ( $\chi^2/gl = 3.08$ ; CFI = .950; TLI = .936; IFI = .95; RMSEA = .051 (IC 90% = .045 - .057); SRMR = .057).

En relación al análisis de correlación, destaca la directa y moderada correlación de la cooperatividad con la afiliación, así como la inversa y moderada correlación con el individualismo. Hemos de comentar también la inversa y débil correlación entre la cooperatividad, la competitividad, etapa y edad. Igualmente, resalta la moderada y positiva relación entre la competitividad y el individualismo y la positiva y baja relación entre la competitividad, la afiliación, la etapa y la edad, así como la moderada e inversa relación con el género. Así mismo, también existe una inversa y baja relación entre el individualismo y la afiliación y el género y directa y baja con la etapa y la edad. Para finalizar hemos de comentar que existe una inversa y baja correlación entre la afiliación, la etapa y el género y moderada con la edad.

### Análisis de la varianza respecto a la edad

En la tabla 2 se observan las medias y desviaciones estándar de las variables del GR-SIPPEL recogidos en los cuestionarios, según la edad del alumnado.

Los resultados del ANOVA muestran la existencia de un efecto estadísticamente significativo entre la edad del alumnado y la cooperatividad [ $F(7, 589) = 5.792$ ;  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .064$ ], la competitividad [ $F(7, 589) = 2.649$ ;  $p = .011$ ,  $\eta^2 = .034$ ], el individualismo [ $F(7, 589) = 4.972$ ;  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .060$ ], y la afiliación [ $F(7, 589) = 10.018$ ;  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .104$ ].

Las comparaciones múltiples indican que, en la cooperatividad, existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de alumnos de 9 años con los de 12 ( $p = .006$ ), 13 ( $p < .001$ ), 14, ( $p = .040$ ), 15 ( $p = .001$ ) y 16 años ( $p < .001$ ) y de los de 10 años con los de 13 ( $p = .046$ ), 15 ( $p = .040$ ) y 16 años ( $p = .015$ ). En cuanto a la competitividad, solamente existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de alumnos de 10 con los de 13 ( $p = .048$ ) y los 16 años ( $p = .031$ ). Respecto al individualismo, existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de los de 10 con los de 13 ( $p < .001$ ), 14 ( $p < .001$ ) y los 16 años ( $p = .002$ ). En cuanto a la afiliación, existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de alumnos de 9 y 12 años ( $p = .001$ ), con los de 13 ( $p = .001$ ), 14 ( $p = .049$ ), los de 15 años ( $p = .009$ ) y los de 16 ( $p < .001$ ), así como entre los de 10 años con los de 15 años ( $p < .001$ ) y los de 16 ( $p < .001$ ), de los de 11 con los de 15 ( $p = .003$ ) y los de 16 ( $p < .001$ ), no existiendo diferencias entre el resto de edades.

### Análisis de la varianza factorial respecto a la etapa educativa y el género

En la tabla 4 se muestran las medias y desviaciones estándar de las variables del GR-SIPPEL recogidos en los cuestionarios, según la etapa educativa, de manera global y por género.

Tabla 1. Medias, desviaciones estándar, asimetría, curtosis, análisis de fiabilidad y correlaciones bivariadas entre las dimensiones estudiadas del GR-SIPPEL

Dimensiones	M	DE	A	K	$\alpha$	Coop	Comp	Indiv	Afilia	Etapa	Edad	Género
Cooperatividad	3.35	.58	-1.41	2.83	.793	1	-.092*	-.419**	.486**	-.209**	-.224**	.032
Competitividad	2.38	.81	.20	-.93	.868	-	1	.473**	.208**	.157**	.151**	-.215**
Individualismo	2.18	.69	.50	-.49	.806	-	-	1	-.153**	.209**	.162**	-.133**
Afiliación	2.61	.63	-.35	.07	.745	-	-	-	1	-.283**	-.303**	-.094*

**Nota:** M = Media; DE = Desviación Estándar; A = Asimetría; K = Curtosis;  $\alpha$  = Alpha de Cronbach; **Coop:** Cooperatividad; **Comp:** Competitividad; **Indiv:** Individualismo; **Afilia:** Afiliación. \* La correlación es significativa a nivel 0,05 (Bilateral). \*\* La correlación es significativa a nivel 0,01 (Bilateral).

Tabla 2. Datos descriptivos de las variables analizadas del GR-SIPPEL. Media, desviación estándar, en función de la edad.

	9 (n=84)		10 (n=88)		11 (n=80)		12 (n=62)		13 (n=71)		14 (n=63)		15 (n=56)		16 (n=93)	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Coop	3.55	.39	3.43	.53	3.29	.67	3.15	.62	3.18	.54	3.26	.52	3.14	.61	3.14	.55
Comp	2.22	.84	2.14	.88	2.36	.92	2.29	.76	2.58	.69	2.49	.81	2.44	.67	2.53	.76
Indiv	2.10	.67	1.85	.64	2.05	.74	2.18	.72	2.43	.70	2.34	.77	2.18	.65	2.26	.57
Afilia	2.94	.60	2.76	.65	2.80	.65	2.52	.69	2.56	.60	2.64	.55	2.39	.53	2.32	.56

M: Media. DE: Desviación típica o estándar. **Coop**: Cooperatividad; **Comp**: Competitividad; **Indiv**: Individualismo; **Afilia**: Afiliación.

Tabla 3. Datos descriptivos de las variables analizadas del GR-SIPPEL. Media, desviación estándar, en función del género y etapa educativa.

Dimensión	Etapa educativa	Total		Niños		Niñas	
		M	DE	M	DE	M	DE
Cooperatividad	Primaria	3.42	.56	3.37	.62	3.47	.47
	Secundaria	3.17	.56	3.17	.57	3.18	.55
Competitividad	Primaria	2.23	.88	2.32	.89	2.12	.86
	Secundaria	2.49	.74	2.74	.70	2.25	.70
Individualismo	Primaria	2.00	.68	2.04	.73	1.95	.63
	Secundaria	2.29	.68	2.43	.67	2.15	.67
Afiliación	Primaria	2.83	.64	2.90	.69	2.76	.58
	Secundaria	2.47	.58	2.51	.61	2.43	.58

M: Media. DE: Desviación típica o estándar.

Los resultados del MANOVA realizado en cuanto a la cooperación indicaron que existe un efecto principal significativo del factor etapa educativa [ $F(1, 593) = 27.682$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .045$ ], pero no en el factor género ( $p = .250$ ) ni en la interacción entre ambos ( $p = .299$ ). Respecto a la competitividad, se han observado efectos principales significativos del factor etapa educativa [ $F(1, 593) = 17.756$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .029$ ], en el factor género [ $F(1, 593) = 28.363$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .045$ ], y en la interacción de ambos factores [ $F(1, 593) = 4.836$ ,  $p = .028$ ,  $\eta^2 = .008$ ]. En cuanto al individualismo, al igual que en la competitividad, se observaron diferencias estadísticamente significativas en el factor etapa educativa [ $F(1, 593) = 28.611$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .046$ ], en el factor género [ $F(1, 593) = 10.659$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .018$ ], y en la interacción de ambos [ $F(1, 593) = 4.836$ ,  $p = .028$ ,  $\eta^2 = .008$ ]. Al realizar el análisis respecto a la afiliación se identificó un efecto principal del factor etapa educativa [ $F(1, 593) = 49.951$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .078$ ], en el factor género [ $F(1, 593) = 4.685$ ,  $p = .031$ ,  $\eta^2 = .008$ ], pero no en la interacción de los ambos factores ( $p = .623$ ).

En las comparaciones por pares, respecto a la cooperación, se encontraron diferencias tanto entre niños de Educación Primaria y Educación Secundaria ( $p = .003$ ) como entre las niñas de ambas etapas ( $p < .001$ ), siendo más elevado en los escolares de Primaria que en los de Secundaria. Se encontraron también diferencias estadísticamente significativas entre los niños de ambas etapas en cuanto a la competitividad ( $p < .001$ ) y el individualismo ( $p < .001$ ), al igual que entre las niñas de ambas etapas, a saber; competitividad ( $p < .001$ ), e individualismo ( $p = .011$ ), siendo mayor en los escolares de Educación Secundaria que en los de Primaria. Respecto a la afiliación, aparecen diferencias significativas tanto entre los niños ( $p < .001$ ) como en las niñas ( $p < .001$ ), siendo mayor en los escolares de Educación Primaria.

En las comparaciones por pares dentro de la misma etapa educativa, se han encontrado las mismas diferencias estadísticamente significativas el factor competitividad en función del género entre los escolares de Educación Primaria ( $p = .040$ ), así como en los de Educación Secundaria ( $p < .001$ ), siendo mayor siempre en los niños que en las niñas.

## DISCUSIÓN

En relación con el objetivo de la investigación formulado, que fue determinar las preferencias de interacción social en el área de educación física, los resultados obtenidos en el estudio realizado señalan una preferencia notable por los estilos de interacción más participativos y ligados a conductas cooperativas y pro-sociales si se observan los resultados de manera global.

Los resultados señalan, al igual que otras investigaciones similares (Rico, 2003; Ruiz, et al., 2004; Ruiz, Mendoza, Del Valle, Graupera y Rico, 2000), que los estudiantes son preferentemente cooperativos, pero más en la etapa Primaria

que en la Secundaria y más las niñas que los niños. En este caso, por orden de preferencia, encontramos un patrón que se repite en todos los factores analizados, tanto en la etapa escolar como en el género o la edad, excepto de aquellos que tienen 15 y 16 años, donde la competitividad supera a la afiliación como ocurre en el estudio de Ruiz, et al., (2004). En el primer lugar se sitúa la dimensión cooperativa que supera a todas las demás por mucho, haciéndose la tendencia más significativa y con valores más altos como ocurre en otras investigaciones (Martínez, Molinero, Jiménez, Salguero, Tuero, y Márquez, 2008; Ruiz, et al., 2010). A continuación, está la afiliación, también con valores ciertamente altos, aunque decaen en comparación con la cooperación como ocurre en el estudio de Ruiz, et al. (2010). En valores un tanto más bajos, la siguiente opción por preferencia es la competitividad y, finalmente está el individualismo, que tiene los valores más bajos. Estos resultados contrastan con los obtenidos por Ruiz, et al. (2004) en los que el carácter competitivo es el segundo preferido en vez de la afiliación, que ocupa el tercer lugar.

Tomando en consideración la última afirmación, conviene reflexionar sobre esta mayor tendencia hacia la cooperación y la afiliación que se está acentuando durante los últimos tiempos y va aumentando paulatinamente. Se debe tener en cuenta que fomentar la cooperación supone trabajar en grupos heterogéneos en los que los escolares aúnan esfuerzos y comparten recursos para mejora su propio aprendizaje y también el de los demás miembros del equipo (Velázquez, 2015).

De modo semejante, tenemos que resaltar la dimensión afiliativa que alcanza un alto nivel de preferencia, situándose en segundo lugar, solo por detrás de la cooperación. Ruiz, et al. (2010) destacaron que, sobre todo en la adolescencia, querer ser aceptado, pertenecer a un grupo o proteger su autoestima crean una tendencia hacia la afiliación. Estudios centrados en el género femenino indican que ellas presentan esta organización social de las tareas por motivos de participación (Moreno-Murcia, Marcos-Pardo, y Huéscar, 2016) y los niños por el simple hecho de pertenencia a un grupo (Moreno-Murcia, et al., 2016).

El factor etapa educativa resulta determinante en todas las variables, tanto en la cooperatividad, como la competitividad, el individualismo o la afiliación. En función de la etapa educativa existen altas puntuaciones en cuanto a la afiliación y la cooperatividad, ya sea en la Educación Primaria como en Educación Secundaria. Además, destaca la mayor tendencia de la cooperación y a la afiliación en la etapa de Primaria que en la de Secundaria. Esto puede ser indicativo de que, en esta segunda etapa, el alumnado se encuentra en plena adolescencia y sus comportamientos se vuelven más críticos con lo establecido, tendiendo a reafirmarse (Zavala, Valadez, y Vargas, 2008). Pese a esto, la competitividad y el individualismo ganan peso, aumentando sus valores en Secundaria. Por otro lado, continuando con la Enseñanza Secundaria, los



niños obtuvieron puntuaciones más altas en las dimensiones competitivas e individualistas, mientras que las niñas destacaron en la dimensión cooperativa y afiliativa, tal y como recoge el estudio de Ruiz, et al. (2010).

Los estudiosos de la materia suelen vincular con los niños esa actitud más individualista, egocéntrica y competitiva y los juegos de equipo como el baloncesto o el fútbol (Thorp, 2014). Quizás pues, los chicos tienen una mayor necesidad de reafirmar su superioridad y fortaleza física, optando por conductas en las que destaquen ellos e importando menos los demás (Griffin, 1985). En línea con otros estudios de carácter similar, se encontraron las actitudes más individualistas vinculadas al género masculino que prefiere las comparaciones sociales e intentan ganar en deportes y actividades de educación física (Calvo, et al., 2001; García, 1994; Ruiz et al, 2004). Fundamentalmente esto puede deberse a que, para las chicas, ganar o perder no es su motivación principal para aprender y se inclinan por la interacción social y la ayuda a los otros (Gill, 1992).

En relación con la edad también podemos observar un efecto estadísticamente significativo en las cuatro dimensiones estudiadas. Aunque no sigue un padrón definido y claro, parece ser que a medida que aumenta la edad disminuye la preferencia por la cooperación y afiliación y se produce una tendencia inversa respecto a la competitividad e individualismo.

Para finalizar, se deben señalar ciertas limitaciones del estudio realizado, puesto que la muestra no fue aleatoria, sino por conveniencia y, a pesar de ser significativa y de comparar las dos etapas de escolaridad obligatoria, debería efectuarse en otras distribuciones territoriales y países para comprobar lo que ocurre según las preferencias del alumnado. Además, sería interesante analizar, del mismo modo a como se hizo con el alumnado, las preferencias de participación de los propios docentes de esos escolares para contrastar las opiniones alumno-maestro y poder extrapolar conclusiones sobre la práctica docente y la percepción de los enseñantes, así como la posible influencia de ésta sobre sus alumnos.

En términos de indicaciones futuras y, recogiendo las afirmaciones de Oliveira, Pires, Santos y Oliveira (2011) subrayamos la necesidad de realizar más estudios, con muestras más representativas y de carácter longitudinal, con un grupo experimental, donde se puedan conocer los efectos sobre estas variables tras una intervención en la que se podrían considerar unidades didácticas diferentes de actividades cooperativa y competitivas.

Como implicaciones para el profesorado, una vez analizadas las preferencias de interacción social en estas etapas educativas, en función de la edad y el género, ya que el proceso de enseñanza aprendizaje en educación física, es, cuando menos, un fenómeno psicosocial complejo que, implica al alumnado, sus compañeros y el profesor/a, lo que nos sugieren los resultados no es tanto que las tareas y actividades, así como la acción docente, se encaminen, por ejemplo, a desarrollar actitudes cooperativas, competitivas o individualistas, sino a cómo aprovechar estas preferencias, que ya existen, para mejorar los aprendizajes, teniendo en cuenta estas preferencias en función de la edad y el género y dándole a cada estudiante el ambiente o escenario de aprendizaje que necesita para que potencie y permita una mejora en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

### CONCLUSIONES

Se ha obtenido una clara preferencia por la cooperación y afiliación de manera general, aunque también existen unos valores representativos de competitividad e individualismo, sobre todo en el alumnado de Educación Secundaria. En un segundo nivel, se analizó el efecto de los factores edad, etapa educativa y género en relación con las preferencias de interacción y, de acuerdo con las premisas iniciales formuladas, se corroboró que la cooperación es mayor en Primaria y en las niñas frente a los niños.

En cuanto a la afiliación, individualismo y la competición, si bien por una parte el alumnado de Primaria al aumentar en edad sí tiene una tendencia a disminuir en estas dimensiones, se observa un cambio entre los 10 y los 11 años en los que aumenta. Por otra parte, en Educación Secundaria, conforme aumenta la edad, también lo hacen la competitividad y el individualismo, en contraposición con la disminución de la cooperatividad y la afiliación.

### REFERENCIAS

- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n3/metodologia.pdf>
- Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on performance of sixth-grade physical education students. *Journal of teaching in Physical Education*, 24(1), 88-102. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=78747e29-fc1d-4936-a8f2-099fdc5347e%40sessionmgr103>
- Bentler, P. (1989). EQS structural equations program manual. Los Angeles, CA: BMDP Statistical Software.
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/184/18424417009/>
- Browne M. W. y Cudeck R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Caballo, V. E. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales (7ª ed.). Madrid: S. XXI. Recuperado de <http://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>
- Calvo, A. J., González, R., y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje: Revista Trimestral de Estudios e Investigación*, 24(1), 95-111.
- Carrillo, G. (2015). Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Facultad de Psicología, Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/43024>
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85.
- Farver, J.A., y Branstetter, W.H. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology*, 30(3), 334-341.
- Fernández, J. (1999). Las habilidades sociales en el contexto de la psicología clínica. *Ábaco*, 21, 29-37.
- García, C. (1994). Gender differences in young children's interactions when learning fundamental motor skills. *Research quarterly for exercise and sport*, 65(3), 213.
- Gill, D.L. (1992). Gender differences in competitive orientation and participation. *International Journal of Sport Psychology*, 19, 145-159.
- Gill, D.L. (2000). *Psychological dynamics of sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- González, L., Rivera, E. y Trigueros, C. (2014). La interacción social en el contexto del aula de Educación Física. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 18(2), 305-320.
- Graupera, J.L. (2007). *Estilos de aprendizaje en la actividad física y el deporte*. [Learning styles in Physical Activity and Sport]. Unpublished doctoral dissertation. Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Griffin, P. S. (1985). Girls' and boys' participation styles in middle school physical education team sport classes: A description and practical applications. *Physical Educator*, 42(1), 3. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ321765>
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Ishee, J. H. & James, A. R. (2004). Perceptions of Misbehavior in Middle School Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(1), 9-9. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/fd5fca19eabb7e73e30e47e2c0f845a9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=40789>
- Johnson, D.W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10, 5-10.
- Kinchin, G.D. (2006). Sport education: A view of the research. In D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 596-609). London: Sage.

- Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97868 Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Martínez, R., Molinero, O., Jiménez, R., Salguero, A., Tuero, C., y Márquez, S. (2008). La motivación para la práctica en la iniciación al fútbol: influencia de la edad/categoría competitiva, el tiempo de entrenamiento y la relación con el entrenador. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 93(3), 46-54.
- Martínez, E. y Moreno, T. (2015). La cultura de la evaluación en educación primaria: algunos rasgos que la caracterizan. *Revista de evaluación educativa*, 4(1). Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/279850482>
- Metzler, M.W. (2005). *Instructional Models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Monjas, M. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I., y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Monzonís, N. y Capllonch, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos*, (25), 180-185. Recuperado de [http://www.retos.org/numero\\_25/180-185.pdf](http://www.retos.org/numero_25/180-185.pdf)
- Moreno-Murcia, J. A., Pardo, M., Jorge, P., & Huéscar, E. (2016). Motivos de práctica físico-deportiva en mujeres. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 35-41,
- Muñoz, J. C. (2014). El currículo del área de Educación Física de Primaria en la LOMCE: Análisis del Real Decreto 126/2014. *EmásF: revista digital de educación física*, 5(27), 24-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736174>
- Muñoz, J. M., Carreras, M.R. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de psicología*, 10(1), 81-91. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/93401f09951979de5cb0d00c73654291/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1606360>
- Oliveira, L., Pires, V., Santos, R. y Oliveira, B. (2011). Associações entre actividade física, habilidades e coordenação motora em crianças portuguesas. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 13(1), 15-21. Doi: 10.5007/1980-0037.2011v13n1p15.
- Ordorika, I. & Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles educativos*, 36(145), 122-139. Recuperado de <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2014/n145a2014/mx.peredu.2014.n145.p122-139.pdf>
- Orlick, T. (2006). *Cooperative games and sports: Joyful activities for everyone*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Raga, J. y Rodríguez, R. (2001). Influencia de la práctica de deporte para la adquisición de habilidades sociales en adolescentes. *Aula Abierta*, 78, 29-45. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67775/008200430753.pdf>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 19349-19420. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, 169-546. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Rico, I. (2003). Estructuras de interacción y clima motivacional entres los escolares de la ESO en Educación Física (Tesis doctoral inédita). Universidad de Castilla La Mancha, Castilla La Mancha. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=105033>
- Rueda, M., Schmelkes, S. y Díaz-Barriga, Á. (2014). La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013. La evaluación en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 36(145), 190-204. Recuperado de [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2014-145](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2014-145)
- Ruiz, L. M., Mendoza, N., Del Valle, S., Graupera, J., y Rico, I. (2000). Orientación participativa y motivación para aprender en Educación Física y Deporte en escolares de la ESO y Bachillerato. Proyecto de Investigación NC7 inédito. Toledo: Departamento de Actividad Física y Ciencias del Deporte.
- Ruiz, I. M, Graupera, J.L., Rico, I. y Mata, E. (2004). Preferencias participativas en educación física de los chicos y chicas de la educación secundaria mediante la "La escala GR de participación social en el aprendizaje". *European Journal of Human Movement*, 12, 151-168. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/ejhm/article/view/56177>
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Moreno, J. A. y Rico, I. (2010). Social Preferences for learning among adolescents in secondary Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 3-20. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Juan\\_Murcia/publication/220040248\\_Social\\_preferences\\_among\\_adolescents\\_in\\_secondary\\_physical\\_educacion/links/54321d880cf27e39fa9fa291.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Juan_Murcia/publication/220040248_Social_preferences_among_adolescents_in_secondary_physical_educacion/links/54321d880cf27e39fa9fa291.pdf)
- Schumacker, R. E. y Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Thorp, J. L. (2014). Engaging students in physical education: recommendations for secondary programs. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 26(1), 8-13. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5516480/>
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 234-239.
- Zavala, M., Valadez, M. y Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 319-338.